



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

ESPAÇO CORPORIFICADO: DIFERENÇA, VIDA E ESCOLA

EMBODIED SPACE: DIFFERENCE, LIFE AND SCHOOL

(Recebido em 04-01-2023; Aceito em: 18-08-2023)

Victor Pereira de Sousa

Mestre em Geografia Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Brasil
Doutorando em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil
victordesousa@outlook.com.br

Resumo

Problematizar o espaço é um desafio que a Geografia enfrenta desde sua constituição como ciência. O presente texto busca, por meio de um esforço teórico e de uma experiência vivida em uma escola – ainda em um período de estágio da graduação e que pode ser revivida ao longo da pesquisa de pós-graduação –, pensar como o espaço pode ser entendido como corporificado. Para isso, parte-se do pressuposto de que o espaço é produzido e que o corpo é um elemento fundamental nesse processo de produção espacial, no qual também se produz. Além disso, o processo de produção da diferença interfere diretamente nesses processos produtivos – do corpo e do espaço – que acaba por reverberar no processo de produção da vida. Desse modo, o argumento desenvolvido nesse texto é que a escola, entendida como um espaço produzido pode também ser pensada como um espaço corporificado, oportunizando a renúncia de sua objetificação como mera reprodutora da violência. Contudo, nesse experimento de pensamento, é importante compreender os caminhos que levam à corporificação espacial, no bojo da relação com os estudos *queer* e a fractalidade, que possibilitam um outro horizonte de análise para se pensar o espaço, o corpo, a diferença, a vida e a escola. Assim, nossos modos de existência podem ser percebidos como fatores de constituição espacial no emaranhado desses processos produtivos que seguem em constante movimento.

Palavras-chave: Corpo; *Queer*; Fractal; Existência; Cotidiano escolar.

Abstract

The problematization of space is a challenge that Geography faces since its constitution as a science. This paper seeks to think about how the space can be understood as embodied from a theoretical effort and an experience lived in a school - when the author carried out the teacher training internship, which can be revived throughout the master's research. For this, it is assumed that space is produced and that the body is a fundamental element in this process of spatial production, in which the body is also produced. Furthermore, the production process of difference directly interferes with these productive processes – of the body and space –, reverberating in the production process of life. Furthermore, the production process of difference directly interferes with these productive processes – of the body and space –, reverberating in the production process of life. In this thought experiment, it is important to understand the paths that lead to spatial embodiment, within the relationship with the queer studies and the fractality. These analytical tools make possible another horizon of analysis for thinking about space, body, difference, life and school. Thus, our modes of existence can be perceived as factors of spatial constitution in the tangle of these productive processes, which are in constant movement.

Key words: Body; *Queer*; Fractal; Existence; School quotidian.

Introdução

Início esse texto assumindo, como afirma Catia Antonia da Silva (2014), que a Geografia é uma ciência do presente. Entendo que essa afirmação torne possível construirmos outras formas de conhecimento geográfico, mesmo em assuntos já tão antigos no campo dessa ciência, como as problematizações sobre o espaço. Portanto, esse texto se conduz por aquilo que Denise Ferreira da Silva (2019) chamou de experimentos de pensamento em conjunto com a imaginação geográfica que Doreen Massey (2017) nos ensinou, reconhecendo que muito do nosso fazer geográfico está na mente. É, então, por meio de um esforço teórico entrelaçado a uma experiência no espaço escolar – que vivi quando ainda era estagiário do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e que pude reviver ao produzir a pesquisa de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ) – que esse texto se constrói, mobilizando diferentes campos teórico-conceituais, Geografia, Educação, Filosofia e Física teórica, que se entrecruzam pela experimentação que constitui cada palavra das linhas desse texto. Argumento, assim, que entender a escola como um espaço produzido torna possível a corporificação do espaço escolar, o que oportuniza renunciarmos a objetificação dele como mero reproduzidor da violência.

Pensar em um espaço corporificado emergiu por meio de leituras, estudos e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos pelas Geografias Feministas. De início, minha inquietação em voltar a teorização de Henri Lefebvre (2013) sobre a produção espacial me fez querer adensar sobre como o autor trabalha as questões desse processo produtivo sem desconsiderar a presença do corpo humano. Nas buscas por me aprofundar mais nas relações envolvendo corpo e espaço, encontrei nas Geografias Feministas trabalhos que utilizam as ideias e o pensamento do autor demonstrando que outras leituras possíveis podem ser construídas no campo de disputa da epistemologia geográfica.

A teorização sobre a produção do espaço de Henri Lefebvre tem um arcabouço que nos permite construir caminhos que entendam essa produção “[...] notadamente pela ideia de que o espaço é profundamente político e ideológico e pela importância do corpo humano para uma compreensão das conexões entre poder e espaço” (SILVA, *et. al.*, 2019, p. 64). E, mesmo tendo sua publicação original em 1974, *La Production de L’Espace*, o livro em que o autor nos apresenta essa teoria de forma detalhada, e que até o presente momento ainda não tem nenhuma versão oficial traduzida para a língua portuguesa, recebeu essa ressignificação por parte do entendimento do corpo humano enquanto elemento fundamental através das Geografias Feministas. Joseli Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019) afirmam que grande parte das referências a Henri Lefebvre estão voltadas para o marxismo e a noções do espaço por meio de sua produção dentro das relações sociais e econômicas do capitalismo. “Entretanto, sua obra intelectual permite constituir outros caminhos imaginativos de espaço [...]” (SILVA,

et. al., 2019, p. 64), que não desassocia as relações do corpo com o enfrentamento do capitalismo enquanto máquina de reprodução de desigualdades e necropolítica, mas que promove a abertura de outros horizontes possíveis de análise.

Além disso, a geógrafa feminista Anita Loureiro de Oliveira (2019) vem trilhando caminhos para ser possível construirmos aquilo que ela denominou de Geografia corporificada e existencial, uma proposta que segue a perspectiva de subverter os ideais iluministas, como a pretensão de uma suposta neutralidade e a valorização da objetividade dita como empírica em oposição à subjetividade. Essa é uma forte abordagem das reflexões feministas no campo geográfico ao se posicionarem contra a desqualificação do corpo que é fundamentada por uma ciência hegemonicamente pautada na invisibilização dessas perspectivas corporificadas. A proposta de se construir uma Geografia corporificada vinda das epistemologias feministas localiza saberes que historicamente foram invisibilizados pela Geografia hegemônica. “Esta objetividade dos estudos feministas revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular, que trata da localização limitada e do conhecimento parcial” (OLIVEIRA, 2019, s.p.), que rompe com a proposta de um conhecimento universal e padronizado.

Embora eu não vá me debruçar sobre uma Geografia corporificada e existencial, dado os limites desse texto, parto dela. Do mesmo modo, ao partir de Henri Lefebvre (2013) para entender que existe uma relação entre produção espacial e produção do corpo, eu acabo por trazer outras leituras e teorizações por meio daquilo que denominei de perspectiva *queer* em fractal, possibilitando outros caminhos tanto para a produção do espaço quando de sua relação com o corpo e com a diferença.

Portanto, o que seria pensar em um espaço corporificado? O objetivo desse texto não é reduzir as tantas possibilidades de respostas para essa pergunta, mas sim de buscar reflexões e horizontes de análise que tornem possível a compreensão da corporificação espacial como um processo produtivo que não se constrói sem nossas existências, e que reverbera no próprio processo de produção da vida. Desse modo, tento demonstrar por meio de uma experiência vivida na escola como a corporificação do espaço se produz cotidianamente em nossas vidas, mesmo que não estejamos conscientes disso.

A expressão “espaço escolar” é consideravelmente propalada, utilizando o espaço como mero adjetivo de escola, para se referir a ela enquanto elemento físico da instituição que constitui o sistema escolar. Isso reduz o conceito de espaço a um vazio epistemológico que desconsidera a complexidade de se pensar a produção do espaço e a relação dela com a nossa existência no período que vivenciamos a escola e, até mesmo, após a deixarmos. Sendo, então, a Geografia um campo científico singular para desestruturar as bases de um espaço adjetivado à escola e se repensar sobre o que necessariamente pode constituir um espaço dito escolar, é possível tensionarmos que:

A escola é um espaço e pode ser analisado também pela Geografia. O espaço escolar é uma referência que informa símbolos, marca as diferenças e cria os padrões e modelos a serem seguidos e assim é um forte espaço que constitui pessoas. Pensar geograficamente o espaço escolar e suas relações com o gênero [raça e sexualidades] é uma ótima forma de trazer a imaginação geográfica para o cotidiano de alunos(as) e professores(as). A escola é repleta de regulamentos, currículos e normas expressas sob a forma de linguagens verbais e gestuais que demarcam os lugares dos gêneros [das sexualidades e da raça] (SILVA, 2014, p. 111).

A escola, então, pode ser vista para além de um espaço transitório de nossas vidas, uma vez que todo o processo de formação escolar ultrapassa os muros dessa instituição e são responsáveis, também, por constituir nosso processo de existir enquanto seres produtores do espaço. Sendo a escola mais do que um palco das relações sociais que nela acontecem, essas relações são constituídas e constituintes de nossas existências, grafando nossa corporeidade ao longo de nossas trajetórias de vida.

Para tanto, ao longo das seções desse texto, busco tornar mais inteligível a ideia de perspectiva *queer* em fractal para que as reflexões acerca do espaço corporificado e de se corporificar o espaço escolar possam ser compreendidas nessa relação com a fractalidade e os estudos *queer*. Trago reflexões sobre como existir é um movimento de constituição espacial, problematizando a ideia de estarmos no mundo, para pensar o espaço corporificado. Além disso, ao ilustrar a corporificação do espaço escolar, tento demonstrar como a escola não deve ser reduzida a um espaço de mera reprodução da violência, expressando como ela também é um espaço de produção da vida.

Da fractalidade: uma perspectiva *queer*

Antes de uma abordagem aprofundada disso que estou chamando de espaço corporificado, buscarei ilustrar melhor o que decidi chamar de perspectiva *queer* em fractal, pois ela é a chave de leitura para se compreender o espaço corporificado. Portanto, a perspectiva *queer* em fractal não é necessariamente um conceito, mas sim uma forma em que se constitui a análise espacial de forma corporificada. É uma imersão especulativa de fabulação espacial constituída e constituinte do processo de produção do corpo e da importância da nossa existência para o próprio processo de produção espacial. Assim, o processo de produção espacial não é o mesmo que o processo de produção do corpo, mas esses processos se constroem simultaneamente e sofrem interferência direta do processo de produção da diferença.

Apreendi com Jacques Derrida (1991) que a diferença não deve ser entendida como um conceito em si, e sim como uma possibilidade de conceitualidade, podendo ainda ser um processo e uma organização de sistemas conceituais em geral. A ideia de diferença sofre, então, um deslocamento do que poderia ser uma simples palavra, algo que pudesse ser passível de representação como um signo calmo e presente, para podermos consentir que “[...] as diferenças são, elas próprias, *efeito*” (DERRIDA, 1991, p. 43, grifo do autor). Portanto, mais do que uma unidade autorreferente de uma proposta

conceitual ou fonética, quando escrevemos ou falamos “diferença” na verdade estamos jogando o jogo de produção da diferença e acabamos por produzir diferenças enquanto efeito da diferença.

É importante tomarmos o cuidado de não deslizaros tão facilmente para uma noção de posicionamento. Isso porque, como nos lembra Jacques Derrida (1991), quando afirmamos que o jogo de produção da diferença produz efeitos das diferenças isso não quer dizer que a diferença que produz diferenças é simplesmente anterior a elas, como se estivéssemos apenas manipulando um jogo de modificação e indiferença. A questão, na verdade, é que a diferença é “[...] a origem não-plena, não-simples, a origem estruturada e diferente das diferenças. O nome ‘origem’ já não lhe convém” (DERRIDA, 1991, p. 43). Estou, portanto, seguindo a perspectiva derridiana, o que confere à utilização de diferença, no singular, como diferença em si, e quando utilizo no plural, diferenças, estou me referindo aos efeitos produzidos pela diferença.

Judith Butler (2019), vindo de uma leitura derridiana acerca da diferença, nos ajuda a compreender que por mais abstrata que possa parecer essa relação de produção da diferença e seus efeitos, isso não ocorre em um etéreo. Essas diferenças podem ser materiais ou imateriais e quando materiais acabam por se condensar, ou seja, se materializar, nisso que entendemos por corpo, em que a própria produção da norma se constitui por meio da heterogeneidade (BUTLER, 2014). A norma funciona como um processo de gestão da diferença, e essa materialidade dos efeitos da diferença acaba por interferir diretamente no processo de produção do corpo, pois também não há um corpo que é pré-existente ao jogo de produção da diferença.

Quando imateriais, essas diferenças ecoam e interferem na produção do espaço. Além do mais, como as produções do corpo e do espaço não ocorrem de forma desassociada, as diferenças imateriais ecoam por esse espaço que também é produzido por heterogeneidade. Corpo é esse complexo movimento entre o interior e o exterior, pois ele não é “[...] uma mera superfície na qual são inscritos significados sociais, mas sim o que sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2020b, p. 58). Logo, o corpo irrompe de um constante movimento de afetação, em que afeta e é afetado.

O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõe ao olhar dos outros, mas também ameaçam nos transformar na agência e no instrumento de tudo isso. Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os próprios corpos pelos quais lutamos não são apenas nossos. O corpo tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. Entregue desde o início ao mundo dos outros, ele carrega essa marca, a vida social é crucial na sua formação; só mais tarde, e com alguma incerteza, reivindico meu corpo como meu, se é que o faço (BUTLER, 2020a, p. 46).

Emaranhada a todas essas relações que é que emerge a fractalidade. Ela vem do pensamento negro radical de Denise Ferreira da Silva (2020), que ao recorrer ao conceito de fractal advindo da Física,

a reconstitui ao pensar o espaço e o tempo no que confere à violência racial. É importante compreender que ao reconstituir o fractal como uma forma de pensamento ela renuncia a uma característica importante para a geometria fractal: a totalidade. Diferentemente de como é trabalhado na Física – onde as partes de um todo o representam –, para a autora é impossível que as partes representem o todo. Essa concepção fica mais inteligível ao entendermos que se somarmos os eventos e acontecimentos que ocorrem ao redor do mundo, esse somatório nunca tornaria possível uma representação total do mundo em si, pois essa própria representação é uma parte da realidade tal qual é entendida. Sendo assim, a fractalidade é uma possibilidade de romper com a linearidade da flecha do tempo e da representação do espaço como um palco de acontecimentos.

Inspirado em Denise Ferreira da Silva (2020), defendo que as relações entre gênero, sexualidades, raça, geopolítica e classe – entre outras – é fractal, onde não há linhas retas ou avenidas que delimitam nenhum desses elementos, mas ondulações de força que ultrapassam a ideia de atravessamento, entendendo que não há como unir esses elementos para termos um sujeito totalizado, e que mais do que atravessar, tais elementos implicam diretamente na própria constituição dos corpos e na materialização dessas existências no mundo.

Ao trabalhar a fractalidade, Denise Ferreira da Silva (2020) a associa diretamente ao que ela entende por racialidade: “[...] um arsenal político-simbólico que usou das estratégias da ciência moderna para produzir diferenças físicas, diferença racial e diferenças sociais, jurídicas e econômicas – através da noção de diferença cultural – para produzi-las como expressões das operações das leis naturais” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*). Contudo, em minha leitura, a própria radicalidade do pensamento e da teorização da autora possibilita a construção de outras formas conceituais que se constituem com base em suas ideias. Assim, sem diminuir a importância da racialidade para o trabalho com a fractalidade, o caminho que percorro é pela associação do fractal com o *queer*, constituindo a perspectiva *queer* em fractal¹.

Para isso, os estudos *queer* não devem ser automaticamente associados aos estudos de gênero e sexualidades ou aos estudos LGBT – por mais que nesse texto o *queer* apareça com as questões de gênero, sexualidades e raça. Em diferentes campos de estudos, o *queer* tem sido trabalhado de modo a complicar essa ligeira associação, como, por exemplo, Karen Barad (2020) pensando o mundo quântico ao trabalhar com a performance *queer* da natureza, Vinciane Despret (2021) trabalhando o *queer* com os animais e Thiago Ranniery (2019), no Brasil, trabalhando o *queer* com questões ecológicas e o vírus.

Algumas pessoas lerão “queer” como sinônimo de “gay e lésbica” ou de “LGBT”. Essa leitura é falha. Ainda que aquelas que se encaixam nas construções de “L”, “G”, “B” ou “T” possam

¹ O termo “fractal” aqui não se refere à geometria fractal da Física teórica, mas sim da fractalidade de base filosófica desenvolvida por Denise Ferreira da Silva (2020).

entrar nos limites discursivos do queer, queer não é uma área estável para habitar. Queer não é meramente outra identidade que pode ser adicionada a uma lista de categorias sociais asseadas, nem é a soma quantitativa de nossas identidades. [...] Queer é anormalidade, estranheza, perigo. Queer envolve nossa sexualidade e nosso gênero, mas muito mais. É nosso desejo e fantasias e mais ainda. [...] (MARY NARDINI GANG, 2020, p. 24).

Meu trabalho com o *queer* tem sido em pensá-lo sempre em um movimento fractal, possibilitando que identidades sejam borradas, que o corpo possa ser compreendido para além de seus limites físicos, que a produção espacial não seja entendida como um processo neutro que não sofre interferência do processo de produção da diferença. O *queer* é uma plataforma política que se constitui no desmoronamento, como um barulho muitas vezes silencioso que se manifesta pela inquietação, pelo aberrante, pela estranheza. O *queer* aqui é uma dimensão experimental desses processos produtivos que envolvem o espaço, o corpo e a diferença. Portanto, não há um parágrafo nesse texto que se dedique especificamente em explicar o que é a perspectiva *queer* em fractal. Na verdade, conforme, mesmo que brevemente, tentei ilustrar até aqui, essa perspectiva está desenvolvida ao longo desse texto, sendo o experimento de pensamento e especulação de pesquisa das problematizações que se constroem a seguir.

O espaço corporificado: existir como um fator geográfico

Em uma leitura miltoniana, Maria Laura Silveira (2006) propõe uma reflexão sobre pensarmos o espaço não mais por uma perspectiva geométrica, mas sim por uma perspectiva existencial. Ao expor sua insatisfação ao que ela chama de epistemologia da extensão, isto é, “[...] a consideração do extenso, da distância, como base ontológica, a partir da qual partimos e somos capazes de criar uma materialização e uma simbologia para o espaço” (SILVEIRA, 2006, p. 86), ela entende que o espaço nada mais é do que um cenário onde a vida se desenvolve, e que para superar essa perspectiva é preciso partir da ideia de existência.

Para fundamentar seu argumento, ela se utiliza da Filosofia existencialista, com destaque para Martin Heidegger, afirmando que “[...] existir é um estar no mundo, existir não é estar unicamente dentro de mim, mas estar fora de mim, estar no mundo, estar fora” (SILVEIRA, 2006, p. 86). Nessa direção, afirmar que estamos no mundo remete a uma outra noção que para ela é fundamental para a Geografia: a ideia de situação. Isso porque, segundo a autora, Martin Heidegger (1958) afirma que estar no mundo se trata de uma situação.

Nesse contexto, estaríamos em um mundo de situações e “A existência é um conjunto de situações. Estamos com as coisas, com os outros homens e numa esfera de significados” (SILVEIRA, 2006, p. 86). Desse modo, pensando a existência nessas condições, é possível entender que há um compartilhamento entre nós de valores morais, culturais e sociais, dentre outros, que acabam por

oportunizar nossa noção de entendimento. “É a cultura que nos oferece uma cosmo-visão, pois vemos o mundo a partir dela” (SILVEIRA, 2006, p. 86). E, ainda em sua leitura de Martin Heidegger (1958), ela afirma que a existência é uma situação concreta e consciente na qual está cada ser humano.

Estar no mundo não é apenas um problema de distância, de limites, de razão ou de resultados. A pergunta pela existência que parece bastante teórica ou abstrata não o é, porque diz respeito ao que há de mais básico na vida de cada um de nós e na vida de uma sociedade. E isso nos conduz, de forma mais concreta, ao espaço. Talvez a extensão e a distância sejam um esforço de abstração maior (SILVEIRA, 2006, p. 87).

Portanto, para ela, quando nós chegamos ao mundo há um processo de integração com o meio material. Nesse meio, entramos em contato com a cultura, a religião, a moralidade e o contexto econômico, dos quais até certo ponto é possível transformarmos. A isso ela faz uma referência a Jean-Paul Sartre (2010) para dizer que “Não há existência que se defina sem considerar o prático-inerte” (SILVEIRA, 2006, p. 87). Em sua leitura sartreana, o prático-inerte é uma coisa no ser humano que não é em si esse ser humano total, pois, na verdade, é um reflexo do objetivo do ser humano. E o prático-inerte seria então somente aquilo já feito pelo ser humano. “Assim, não há a transcendência de Heidegger sem o prático-inerte do Sartre. Não há um projeto realista sobre o futuro político – falando em termos de vida social – que se possa fazer sem a geografia, sem a análise do espaço” (SILVEIRA, 2006, p. 87), o que torna inviável pensar as transformações sociais por meio de uma epistemologia da extensão.

A importância da perspectiva existencial está no fato de se “[...] nossa geografia [...] pretende continuar crítica, não pode desconsiderar os aspectos do espaço nem continuar a analisá-lo como se fosse estático” (SILVEIRA, 2006, p. 90). Entendo o avanço que Maria Laura Silveira (2006) propõe para a análise espacial de uma leitura meramente geométrica, problematizando-a, para refletir sobre o que clamou Milton Santos (1996) ao pensar em uma epistemologia da existência, buscando por em ação as ideias miltonianas ao elucidar uma perspectiva que preze pela existência. Todavia, considero que a ideia de existência trazida pela autora é ainda um tanto reduzida.

Em uma leitura deleuziana da obra *Diferentes Modos de Existência*, de Étienne Souriau (2020), David Lapoujade (2017) busca elucidar os modos de existência caracterizando-os em: fenômenos, coisas, imaginários e virtuais. E, antes de me aprofundar nessa questão, entendo ser importante a compreensão de que “Todo ser é uma maneira de ser e reciprocamente: toda maneira de ser é um ser distinto, que existe à sua maneira” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). Dessa forma, “A existência não admite grau; cada existência possui seu modo de ser, intrínseco, incomparável” (LAPOUJADE, 2017, p. 27). E cada um desses modos é uma arte de existir.

Contudo, o modo não pode ser entendido como a própria existência em si, mas como a maneira pela qual se faz existir um ser em determinado plano. Esse modo seria um gesto da própria existência, pois “Cada existência provém de um gesto que o instaura [...]. Esse gesto não emana de um criador

qualquer, é imanente à própria existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 15). É preciso também o cuidado de não deslizar facilmente para o entendimento de modo e de maneira como sinônimos. O modo pensa a existência partindo de seus limites, enquanto a maneira pensa a partir do gesto, ou seja, da forma que é tomada pelos seres – não necessariamente humanos – em seu aparecimento. Logo, “O modo limita uma potência de existir, enquanto a maneira revela a forma do existir [...]” (LAPOUJADE, 2017, p. 15). Dito isso, pensar o existir como um fator geográfico aqui nesse experimento de pensamento que venho construindo, não é meu objetivo perpassar por todos os modos de existência pensados por Étienne Souriau (2020) – apesar de reconhecer que todos de alguma maneira se implicam ao espaço –, mas sim, me debruçar por aquele que mais me interessa: as coisas.

Apesar de ser possível encontrar algum apelo ao humanismo na obra de Étienne Souriau (2020), tenho apreço ao modo como nós, seres humanos, nos encontramos como coisas em seus diferentes modos de existência. As coisas apresentam um modo bem particular de se colocarem como existência, sendo a coisa “[...] conquistada e possuída em uma permanência através do espaço-tempo” (LAPOUJADE, 2017, p. 30). E, nesse contexto, há uma imensa variedade de coisas nesses processos que atravessam o espaço-tempo: um triângulo equilátero é uma coisa, um átomo é uma coisa, um indivíduo é uma coisa, embora não subsistam da mesma maneira através do espaço-tempo.

Além disso, as coisas apresentam diferentes manifestações de sua permanência no espaço-tempo. Se pensarmos no triângulo equilátero, podemos perceber que ele pode existir de várias maneiras em diferentes lugares ao mesmo tempo. Ele é uma essência em número de diferentes aparições fenomenais e são as manifestações de existência dessa coisa única em si que é o triângulo equilátero, mas essa não é uma questão comum a todas as coisas. Há coisas que estão submetidas a existir no aqui e no agora. São o que Étienne Souriau (2020) denominou de coisas singulares.

Assim, eu, enquanto indivíduo, sou uma coisa que não apresenta a mesma ubiquidade que um triângulo equilátero. Eu me encontro obrigado a uma forma presente de permanência que acaba por proibir essa ubiquidade: não posso estar em vários lugares ao mesmo tempo como um triângulo equilátero ou uma música. Para Étienne Souriau (2020), essa obrigação de permanência das coisas singulares é a própria definição de corpo. Sendo, portanto, o corpo definido pelas obrigações permanentes às quais submete o psiquismo e não por suas características físicas ou orgânicas. “Desse ponto de vista, para nós o corpo próprio é a primeira das ‘coisas’ na medida em que se conserva e nos empurra para o mundo” (LAPOUJADE, 2017, p. 32). Meu corpo seria uma coerção para mim como uma coisa singular, mas isso não me impediria de participar ao mesmo tempo de vários planos de existência, pertencendo a vários mundos, pois:

Um indivíduo existe nesse mundo; ele existe como corpo, existe como “psiquismo”, mas também existe como um reflexo em um espelho, como tema, ideia ou lembrança no espírito

de outro, tantas maneiras de existir em outros planos. Nesse sentido, os seres são realidades plurimodais, multimodais; e aquilo que chamamos de mundo é, de fato, o lugar de vários “intermundos”, de um emaranhado de planos (LAPOUJADE, 2017, p. 14-15).

Seguindo com a ideia da coisa, em Michel Foucault (2019, p. 103) também é possível encontrarmos nossos corpos como uma coisa “[...] opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, massa fragmentada e totalmente enigmática, que se mistura aqui e ali às figuras do mundo, e com elas se confunde” e é por isso que, “[...] todas [as coisas] juntas, formam uma rede em que cada uma pode desempenhar, e com efeito desempenha, em relação a todas as coisas, o papel de conteúdo ou de signo, de segredo ou de indicação” (FOUCAULT, 2019, p. 103). Corpos são coisas complexas que exigem relações complexas.

Eu poderia seguir com essa concepção da perspectiva existencial do espaço trazida por Maria Laura Silveira (2006), aprofundando essas questões que trouxe até aqui, entre as existências e coisas com base na Filosofia de Étienne Souriau (2020) e David Lapoujade (2017), afinal, foi Doreen Massey (2007) quem nos ensinou a importância da Filosofia para se fazer Geografia. Em contrapartida, meu argumento em torno do processo de produção do espaço não ser pensado dissociado dos processos de produção do corpo e da diferença acaba por me inquietar para pensar no que há além do espaço social (LEFEBVRE, 2013) ou de uma perspectiva existencial (SILVEIRA, 2006) do espaço. Ora, o corpo aqui como um elemento-chave da discussão precisa ser levado em consideração. Por isso, proponho uma outra possibilidade para a análise espacial, intrínseca a perspectiva *queer* em fractal, que oportunize outros horizontes para se pensar e problematizar o espaço. Assim, nem como espaço social, nem como geométrico ou existencial, proponho pensarmos sobre um espaço que seja corporificado. Para isso, vou me emaranhando nos pensamentos de Denise Ferreira da Silva (2021) para tornar palatável o que estou chamando de “corporificar” em relação ao espaço.

Em uma fala realizada em 2019 para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), Denise Ferreira da Silva (2021) inicia sua apresentação com questionamentos um tanto quanto instigantes para refletirmos sobre as questões mais urgentes do nosso tempo:

Qual é a questão ética e política mais urgente dos nossos tempos? Assassinatos de pessoas negras, indígenas e líderes do movimento ambiental em todo o continente americano? Assassinatos de mulheres e pessoas trans, os quais são cometidos, autorizados ou ignorado pelo Estado em todas as partes do mundo? O deslocamento sem precedentes de populações do Sul global devido a conflitos pós-coloniais que continuam a facilitar a extração, políticas neoliberais antissociais e catástrofes causadas pelo aquecimento global? Ou seria a crise dos refugiados da Europa, que consolidou o estado de segurança na Europa e na América do Norte e facilitou o retorno da versão letal da política de identidade branca? Ou seria o aquecimento global? Ou mais precisamente a nossa incapacidade de dar sentido ao que está acontecendo? Nossa incapacidade de pensar em procedimentos, ferramentas e formulações críticas e transformativas que não sustentem e justifiquem as próprias arquiteturas e mecanismos, e condições jurídicas e econômicas do Estado e do capital global que estão, como a gente sabe, por trás dessas situações (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*).

A decolonização, ou o que ela chama de “[...] restauração do valor total expropriado de terras nativas e corpos escravizados” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*), atende a essas questões. No entanto, a decolonização não é apresentada como programa ético viável no presente global. Pergunta ela: “Seria tal demanda tão absurda, irracional e ilógica que não pode nem ser tomada como um problema, como uma questão?” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*). E para ela a resposta é sim. Sim porque a inteligibilidade da decolonização exige uma outra imagem do mundo. Por isso, precisamos jogar o jogo longo, o trabalho lento, incerto, e não garantido que vai dissolver as próprias infraestruturas de pensamento que constituem esse mundo ao qual conhecemos.

Desse modo, Denise Ferreira da Silva (2019) nos apresenta o *Corpus Infinitum*, que não deve ser entendido como um conceito ou uma noção. *Corpus Infinitum*, na verdade, é a imagem de um outro mundo possível. Uma imagem que ao invés de presumir algo, como uma mente que pensa em sua separação com o corpo, e que existe, ela permite descritores que presumem que cada ser existente – humano ou não humano –, o que já existiu e o que ainda está para existir no espaço-tempo, é um corpo. Um corpo sem limite. Assim, para tentar nos aproximar da imagem do *Corpus Infinitum*, a autora propõe um experimento que ela denomina como *uma imagem do pensar que atende à infinidade*, que na verdade é uma parte de um experimento mais complexo, mas que optei por utilizar somente ela devido aos limites desse texto e acreditando que ela seja suficiente para a problematização do que estou propondo.

Nessa parte do experimento, imaginemos pontos que são a matéria que constitui uma superfície com volume, como uma esfera. Imaginemos que esses pontos estão vibrando em suas próprias posições, sem nenhum deslocamento. Denise Ferreira da Silva (2021, *online*) questiona: “O que acontece com o espaço entre os pontos quando eles estão vibrando? As vibrações têm algum efeito sobre o espaço?” E a resposta é bem simples. Sabemos que há um efeito porque se experimentarmos balançar nossa mão sentiremos o ar tocando e se movendo em torno dela. Ou, ainda, se jogarmos uma pedra em uma poça de água veremos que a pedra causará movimentos ondulatórios na água.

Como explica Denise Ferreira da Silva (2021), no caso de balançarmos as mãos, esse movimento transfere energia potencial para o ar, deslocando as partículas dele; e no caso da pedra que é jogada na água, a energia potencial da pedra se transforma em energia cinética, que acaba formando os movimentos ondulatórios na água. Nesses dois exemplos, acabamos por pensar em situações que envolvem a transferência de energia, seja potencial ou cinética, mas também sabemos que os pontos que constituem a matéria da esfera também estão trocando energia entre si ao vibrarem. Porém, no caso dos pontos o que há é uma troca de calor, não sendo o calor uma energia, mas sim uma forma de transferência de energia.

O calor é mais especificamente uma forma de transferência de energia cinética interna das partículas. “E todas as coisas que existem, desde que elas estejam em uma temperatura acima de 0° Kelvin, o 0 absoluto², ou a -2273.15° centígrados, todas elas envolvem transferência de energia através das quase-partículas chamadas fônons e aí seria na forma de calor ou de labor dos fótons” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*), na banda infravermelha do espectro eletromagnético. Mesmo quando a minha mão não está se movendo ou quando a pedra simplesmente está dentro da água sem ser jogada, a transferência de energia cinética interna está acontecendo. E, a transferência de energia é sempre a transferência de um tipo de energia em outro tipo de energia.

O que distingue o *Corpus Infinitum* do plano cartesiano é como esse último retrata um contexto limitado e pleno, com um centro presumido e marcado no qual o que existe não tem ligação com todo o resto. No *Corpus Infinitum*, não é através de uma linha, mas através de seu modo de existir como pontos vibratórios que liberam sua energia cinética ou a sua energia potencial para o espaço. E essa energia é então absorvida, refratada ou difusa por outros pontos, mas ela não vai para lugar nenhum. O *Corpus Infinitum* é, assim, uma recusa de que a intuição se reduz à lógica e as suas capacidades, como a necessidade e a transcendentalidade. A imagem de pontos como constituintes físicos da matéria da esfera traz a intuição para o mundo e é preciso considerar a existência antes de tentar descrever o que acontece nos espaços entre os pontos vibrantes.

Portanto, a ideia de um espaço corporificado se remete a esse *Corpus Infinitum* que é capaz de descrever o mundo e tudo que nele existe, e que o constitui, como “[...] uma recomposição singular que expressa tudo de forma única e que também descreve os modos de aparência de tais composições” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*), isto é, o espaço corporificado não entende que todas as coisas que existem no mundo são como uma entidade discreta, mas se direciona para um *Corpus Infinitum* que entende todas essas coisas de forma semelhante a constituição das fases da matéria. Logo, o espaço corporificado não é um entre em relação ao espaço social de Henri Lefebvre (2013) ou a perspectiva existencial do espaço de Maria Laura Silveira (2006). Ele é uma possibilidade outra de imersão a um outro mundo onde existir é um fator geográfico que não se desconecta de todas as outras coisas que existem no mundo.

Julgo ser importante, nesse ponto do texto, esclarecer o que entendo por fator geográfico quando penso a existência. Na Matemática, um fator é entendido como um elemento que não está simplesmente em uma determinada equação, mas sim como um elemento que constitui essa equação. Sem a fatoração, não há processo de divisão e os fatores seguem constituindo a equação. Desse modo, pensar

² Importante mencionar que o 0 absoluto só pode ser conseguido em laboratórios. No mais, todas as coisas que existem em nosso planeta apresentam uma temperatura mais elevada do que 0° Kelvin.

a existência como um fator geográfico implica entender que essa existência não somente está no espaço, mas que ela o constitui. E que pensar a diferença sem separabilidade (FERREIRA DA SILVA, 2019) é seguir constituindo o espaço sem processos de divisão entre seres considerados ou não como humanos.

O espaço corporificado toma a existência como um fator geográfico, ou seja, como um amontoado de moléculas condensadas que insistem em sobreviver em um corpo produzido. Esse corpo e essa existência não estão no mundo, mas o constituem, em uma infinidade conectada a todos os outros corpos e existências, um complexo processo de produção espacial que não desconsidera a produção e a materialização da diferença, buscando caminhos para se pensar na diferença sem separabilidade, como propõe Denise Ferreira da Silva (2019). No espaço corporificado, não há um corpo pré-existente ao qual se atribui significado, pois esse corpo é produzido em um processo simultâneo ao de produção do espaço, que sofre interferência direta do processo de produção da diferença, que reverbera no processo de produção da vida.

Corporificar o espaço escolar

A possibilidade de trabalharmos com a diferença por meio do movimento que ela realiza no processo de produção do espaço, envolvendo nossa corporeidade como uma atividade produtiva, desassocia a ideia de que a diferença está somente nas outras pessoas, como se nós não estivéssemos imersos nos tensionamentos sociais que produzem essas diferenças. Assim, sem a ousadia de acreditar que revolucionar o sistema educacional brasileiro e as práticas educativas seja resumido a angulações de pesquisas em torno de como pensar o trabalho com as diferenças no cotidiano escolar, acredito que evidenciar o corpo nas práticas cotidianas da escola, legitimando as existências, é um caminho necessário para compreendermos que a escola não pode ser resumida a mera reprodutora de desigualdades e violência.

Aprendi com Judith Butler (2014) que as normas não são leis. As próprias figuras divergentes da norma são produzidas por ela para, por efeito, produzir a ideia de um sujeito racional, dotado de si, consciente. Portanto, a norma produz quem é considerado como anormal, sendo assim, a norma produz diferença. Só é possível saber que existe o corpo considerado normal pelos padrões exigidos pela norma porque, em primeira instância, ela produz os que são considerados anormais a esses padrões.

Ainda de acordo com Judith Butler (2014), a própria norma funciona por heterogeneidade. Como uma forma de gestão heterogênea da diferença. Por pressuposto, a suposta tentativa de homogeneização à norma é, na verdade, um equívoco, pois o próprio fato de desobedecer a norma é, por efeito, um ato de funcionamento da norma. Portanto, a autora alega que a norma é na verdade uma prática cotidianamente repetida e não uma lei, ou seja, a norma é performativa. Ao pensarmos no espaço

escolar como reprodutor da norma, por meio das perspectivas de Judith Butler (2014), devemos levar em consideração que a escola ao realizar esse movimento de reprodução não está tentando homogeneizar estudantes, mas sim, por efeito, produzir diferença, para que possamos apreender, como um próprio funcionamento da norma, aqueles corpos que estão dentro ou fora dos padrões instituídos pela normatividade.

Há um movimento intrínseco de produção e reprodução que não se separa nem da produção do espaço, nem do corpo, nem da diferença e, muito menos, da norma. E, como um espaço produzido, a escola precisa ser levada em consideração dentro desse contexto para podermos desconstruir uma ideia possível de colocar a escola como uma grande vilã da homogeneidade, quando, na verdade, a própria prática cotidiana de reprodução da norma produz a diferença. As espacialidades, como exercício da nossa própria corporeidade, estão em funcionamento da norma, mesmo quando acreditamos estar desobedecendo-a. São fronteiras de travessia do corpo que não estão isentas do espaço escolar. Pelo contrário, estão intrinsecamente associadas a produção desse espaço, onde o corpo é elemento-chave.

E, voltando ao experimento de Denise Ferreira da Silva (2021), onde os pontos vibrantes constituíam a matéria da esfera, me recordo de uma história que vivi ao conhecer Allan³, em uma escola municipal do interior do estado do Rio de Janeiro, quando ainda era estagiário do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A escola era bem pequena e sofria com o desmonte da infraestrutura educacional que não é nenhuma novidade em nosso país. Portas quebradas, banheiros interditados, salas cheias e sem ventiladores, além de tantos outros problemas, como falta de material para imprimir as atividades das crianças etc. A escola atendia estudantes do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Allan estava já há alguns anos no 6º Ano. Era um menino negro, muito pequeno e muito magro. Vinha de uma família com a história muito conturbada. A mãe cuidou sempre de seus três filhos sozinha. Um deles agora já maior de 18 anos, um que sofre de esquizofrenia e era aluno da escola, matriculado no 8º Ano, e Allan, de 14 anos. Um dia Allan presenciou uma briga em casa onde o irmão mais velho estava agredindo fisicamente a mãe porque ela encontrou drogas no quarto dele e disse que não queria aquilo em casa. Allan desesperadamente chamou a polícia, que ao chegar na casa acaba prendendo o irmão de Allan em flagrante. Ao sair com a polícia, o irmão disse a Allan que assim que fosse solto voltaria para matá-lo.

Lembro que em uma de minhas conversas com Allan, ele me contou que não demoraria muito tempo mais para que o irmão fosse solto, e que ele tinha medo dele, mas alegou que sua mãe o

³ Os nomes Allan e Lorena são fictícios para preservação de sua identidade.

defenderia. Além disso, fiquei sabendo que com a prisão do filho mais velho, a mãe de Allan teve que passar a se prostituir para cuidar dele e de seu outro irmão, já que o filho mais velho trabalhava em um mercado e mesmo que pouco colocava algum dinheiro em casa, mas com a prisão ele perdeu o emprego. Apenas o dinheiro que ela ganhava como empregada doméstica já não dava mais conta.

Allan era nitidamente a criança que mais chamava atenção na escola. Primeiro por seu comportamento muito fora dos padrões de disciplina exigidos pela instituição, e segundo porque Allan às vezes não era Allan, era Lorena. Quando Lorena, se recusava a entrar na fila dos meninos para subir para a sala de aula. Usava uma blusa na cabeça para fingir que era o cabelo e a qualquer som que tocasse – incluindo o Hino Nacional – Lorena fazia uma mega performance para que todo mundo pudesse ver. Às vezes Allan ia para a escola, às vezes Lorena. E às vezes havia uma convivência entre Allan e Lorena naquele corpo em um único dia, dependendo do momento. E independente de quem fosse, nunca faltava aula. Mesmo que fosse só para ficar correndo pelo corredores da escola.

Certamente Allan/Lorena sofria com colegas que zombavam de suas performances e seu jeito “afeminado”, mesmo quando Allan. Eram muitos gestos espalhafatosos, fala muito alta e uma energia inigualável para conversar e mostrar o que tinha aprendido sobre novos passos de dança. Os meninos, principalmente, hostilizavam Allan/Lorena das mais variadas formas possíveis. Contudo, esse corpo estranho (LOURO, 2021) no espaço escolar também encontrou amigas que se divertiam com ele, que brincavam, que dançavam no recreio e que viviam jogando peteca.

Entre o corpo docente, as opiniões sobre Allan/Lorena eram divididas entre quem achava aquilo a maior das aberrações e quem achava que era melhor deixar que Allan/Lorena fosse livre para ser do jeito que era. Porém, isso não quer dizer que quem estava “a favor” de Allan/Lorena estava entendendo toda a *queeridade* que emanava daquele corpo. A maioria que achava que tinha que deixar Allan/Lorena livre era por causa dos problemas em casa, ou achavam que ele tinha algum distúrbio mental. Uma vez, um porteiro que tinha saído de seu posto para buscar um café na sala dos professores disse em alto e bom som: *Tem uma aberração correndo pelos corredores, o que eu faço?*. Se tratava de Lorena correndo para lá e para cá, com um cabelo feito de blusa e um vestido de cartolina – com direito a uma fenda lateral – que a professora de português tinha entregado para que a turma pudesse fazer um trabalho. Eu estava sentado numa mesa preenchendo uns papéis, e a coordenadora da escola respondeu ao porteiro: *Ah, deixa ele, ele tem problema de cabeça*.

Naquele mesmo dia, abordei Lorena no pátio para perguntar o que ela estava fazendo a fim de me aproximar um pouco mais. Conversa vai, conversa vem, perguntei como Lorena ia para casa aquele dia, se ia sozinha ou se esperaria o irmão. Prontamente ela me respondeu: *Eu não vou para a casa, eu moro aqui, quem vai é o Allan*. E, para mim, essa resposta de Lorena disse muito sobre o que a escola

representava para Allan/Lorena. Somente na escola Lorena existia, ela não ia para casa com Allan. Isso demonstra que, apesar de toda violência vivida no espaço escolar, Lorena era uma força motriz de subversão a subalternação que queriam enquadrá-la. Era na escola que Lorena sentia que podia dançar, bater o cabelo de blusa, desfilhar para as amigas, conversar sobre os meninos que ela achava bonitos. Lorena era uma produção viva daquele espaço escolar, daquele corpo pequeno e magro que insistia em vibrar pela escola.

Sei que a desobediência de Allan/Lorena é um efeito do funcionamento da norma, que determina que ali aquele corpo é o anormal em relação a todas as outras pessoas consideradas normais naquela escola. Sei também que eu poderia me aprofundar nas violências vividas por Allan/Lorena no espaço escolar, sobre os possíveis problemas de ensino-aprendizagem que sofria ao ser “largado” pela escola, sobre a forma como os profissionais da escola tratavam Allan/Lorena e tantas mais violências ali presentes. Porém, Allan fez de tudo isso forma de vida, e entendeu que aquele espaço era propício para que Lorena pudesse viver também.

O que, para mim, conecta a história de Allan/Lorena com o experimento de Denise Ferreira da Silva (2021) é o fato de entender que na escola os “pontos vibrantes” são nossos corpos que acabam por constituir também parte da matéria que se condensa em escola. E esses corpos vibrantes acabam por transferir calor uns para os outros. E o que acontece com os espaços entre esses corpos vibrantes? Não sei se esse acontecimento tem um nome, mas sabemos que ali há transferência de energia e que cada um desses corpos é afetado pelas vibrações dos demais.

Ao conviver com Allan/Lorena, entendi que mesmo sendo apenas um estagiário que ia na escola algumas vezes por semana, era nítido que a vibração daquele corpo afetava a todos os demais corpos, incluindo o meu, e que também era afetado por esses corpos. A presença de Allan/Lorena naquele espaço escolar forçava que outras coisas além da violência também acontecessem, como o caso de Lorena se sentir segura para viver na escola e não na casa de Allan. Entre todas as adversidades, a escola não era para Allan/Lorena somente um lugar de violência. Ali, na produção daquele espaço, daquele corpo e daquela diferença, outras formas possíveis de se viver a escola foram criadas por Allan/Lorena, como uma estratégia de sobrevivência, mas também como uma possibilidade daquilo que Judith Butler (2020b) denominou de vida vivível.

A ideia de uma vida vivível pode nos remeter a pensar que haveria uma distinção entre possíveis vidas que seriam dignas de serem vividas e outras não. Contudo, isso desconsideraria os padrões aos quais são impostos quando pensamos em vidas, como a questão igualitária de que todo mundo merece viver. Isso reivindica uma conclusão apressada de que tudo que pode morrer sofre a imposição de uma

preservação da vida. Já que preservar a vida emerge do pressuposto de que somos seres sociais, dependentes do mundo que nos é exterior.

O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõe ao olhar dos outros, mas também ameaçam nos transformar na agência e no instrumento de tudo isso. Embora lutemos por direitos sobre nossos próprios corpos, os próprios corpos pelos quais lutamos não são apenas nossos. O corpo tem sua dimensão invariavelmente pública. Constituído como um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. Entregue desde o início ao mundo dos outros, ele carrega essa marca, a vida social é crucial na sua formação; só mais tarde, e com alguma incerteza, reivindico meu corpo como meu, se é que o faço (BUTLER, 2020a, p. 46).

Para que uma vida seja vivível é preciso proporcionar condições e lutar para que tais condições se sustentem. “Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2020b, p. 43). E nossas obrigações com a preservação de uma vida vivível deve ser centrada no fato de que para que possamos construir condições que tornem a vida possível, deve haver a percepção de que não há como uma vida ser vivível sem condições que a sustentem, o que implica nossa responsabilidade política “[...] e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas” (BUTLER, 2020b, p. 43). E, acredito que muito dessa história de Allan/Lorena tem a ver com reconhecimento.

Judith Butler (2020b) afirma que a condição de reconhecimento deve ser entendida como algo que não é uma qualidade ou uma potencialidade dos seres humanos. Isso porque, se pressupormos o reconhecimento dessa forma, teremos que entendê-lo como uma potencialidade universal e, conseqüentemente, pertenceria a todas as pessoas. O que, de antemão, resolveria o problema, já que estabeleceríamos um ideal normativo como uma condição preexistente e, então, reconheceríamos tudo o que precisaríamos saber sobre reconhecimento. Isso implica a consideração de que “Não há desafio que o reconhecimento proponha à forma humana que tenha servido tradicionalmente como norma para a condição de ser reconhecido, uma vez que a pessoa é essa própria norma” (BUTLER, 2020b, p. 20). O que nos interessa, portanto, é saber o modo como essas normas operam para tornar uns sujeitos reconhecíveis e outros mais difíceis de reconhecer.

Para que isso seja possível, Judith Butler (2020b) alega que há dois termos que precisamos compreender: [1] a apreensão, como um modo de conhecimento que ainda não se trata de reconhecimento; [2] e a inteligibilidade, entendida como esquemas históricos que estabelecem os domínios do cognoscível. Isso nos leva a entender que nem todo ato de conhecimento é um ato de reconhecimento, mas não podemos afirmar o contrário, pois “[...] uma vida tem que ser inteligível *como uma vida*, tem de se conformar a certas concepções do que é a vida, a fim de se tornar reconhecível” (BUTLER, 2020b, p. 21, grifos da autora).

Trazendo essa questão da condição de reconhecimento para o que Thiago Ranniery (2017, p. 6-7), em uma leitura butleriana, trabalha como políticas de reconhecimento, pensando na história de Allan/Lorena, é possível perceber “[...] como a política de reconhecimento opera em torno de um duplo entrelaçamento entre interpelações de gênero e da linguagem da pedagogia”. Refletindo sobre como “A profundidade das relações que se estabelece com a escola demonstra que é possível habitar as normas e, pelo trabalho de compor tais relações, torna-se uma vida vivível” (RANNIERY, 2017, p. 7). Na história de Allan/Lorena na escola, fica perceptível como as regulações de gênero apresentadas por Judith Butler (2014) se fundamentam na produção do espaço, através do tempo, pois o reconhecimento não pode ser reduzido a um lugar de governo, já que ele é também uma condição de agência (BUTLER, 2020a).

Defendo, junto a Thiago Ranniery (2017), que gênero é parte constitutiva de sujeitos como Allan/Lorena capaz de criar produtividade ao provocar a possibilidade de pensar certa corporeidade tida como “feminina” que se materializa em um corpo tido como de “menino”. O que torna evidente a necessidade que ainda temos em debater com urgência a presença de “meninos femininos” no espaço escolar, pois “A pouca atenção dada aos ‘meninos femininos’ parece reforçar [...] que há vergonha em ocupar o lugar de feminino” (RANNIERY, 2017, p. 11). Isso acaba por entrecruzar questões de gênero e sexualidade, uma vez que quando a existência de Allan/Lorena não era tida como uma “coisa de criança”, quase que automaticamente já o reconheciam como *gay*. Nas experiências que tive ao observar Allan/Lorena mais de perto e a forma como as pessoas reagiam à sua presença, não consegui perceber explicitamente nenhuma questão racial, mas, de certo, o racismo velado também pesava sobre aquele corpo. Assim, a interpelação quase que automática de classificar Allan/Lorena como *gay* reafirma o entrecruzamento entre gênero e sexualidade no modo como os corpos entendidos de “menina” permitem o reconhecimento de uma “feminilidade” no corpo de Allan/Lorena.

Essa história de Allan/Lorena ilustra que há uma energia potencial sendo transferida desse corpo que faz outra coisa que não só sofrer com a violência presente no espaço escolar. Há ali uma troca de calor que incendeia a impermeabilidade da cis-heteronormatividade branca instituída sobre o corpo de Allan/Lorena, como efeito dessa norma e da relação sexo-gênero, que faz com que essa existência seja reconhecida nesse espaço e que deixa pistas evidentes de que ali há produção de diferença percebida pelos efeitos que ela produz, condensadas ou não no corpo de Allan/Lorena.

A escola é um espaço delimitado fisicamente, mas ao delimitá-lo não necessariamente o estamos limitando. O prédio escolar é um objeto da paisagem, mas a escola não é somente o prédio. Isso significa que o esforço em traçar os limites do objeto deve ser também o esforço em conceber tais linhas como abstrações e como referências necessárias metodologicamente, no sentido de circunscrever aquilo sobre o que se pretende trabalhar. Dimensões diversas de fenômenos e processos atravessam seus muros em várias direções, fazendo com que este espaço, por ser espaço, seja pulsante, jamais acabado e sempre em construção (MARQUES, 2013, p. 11).

Portanto, refletir sobre a escola em uma perspectiva espacial é entender como a produção desse espaço se constrói e se reconstrói por e pelo movimento constante das relações sociais que estão intrínsecas a esse espaço, se reproduzindo principalmente por meio de práticas educativas que se dão no e pelo cotidiano, levando em consideração que “O que se concebe como espaço não é o mesmo em qualquer canto do mundo e em qualquer época. As concepções, quaisquer que sejam, são sempre construções sociais, historicamente e espacialmente referenciadas” (MARQUES, 2013, p. 7). E, no que se refere à escola, não podemos esquecer também que “Qualquer que seja a análise sobre a escola, deve[-se] levar em consideração os arranjos sociais de seu tempo” (CAETANO, 2016, p. 137).

A espacialidade do corpo, sua corporeidade, assume a significação de atribuir vida a esse espaço sem, contudo, entender que o conflito deixará de existir em seu interior. Afirmar a importância do corpo nesse processo produtivo do espaço não é o mesmo que dizer que a partir desse movimento os conflitos serão resolvidos e que a escola passará a ser um espaço amplamente acolhedor e solidário. Pelo contrário, o espaço corporificado problematiza, por meio do trabalho com a diferença, essa relação entre a escola e o corpo, tensionando conflitos desse cotidiano que reafirmam a necessidade de repensarmos sobre essas inquietações no interior dos espaços escolares. O espaço corporificado é uma interrogação no que se refere a produção espacial e a corporeidade, entendendo que os movimentos que ecoam de nossas diferenças problematizam dissidências nesse espaço escolar e provocam insurgências que estão em constante transformação.

Dessa forma, o exemplo de Allan/Lorena demonstra como a corporificação do espaço não se restringe aos aspectos físicos do corpo, e muito menos que ela representa uma parte do todo, sendo ela uma parte de si mesma que transborda ao ponto que a *queeridade* da vida ultrapassa as fronteiras que tentam aprisioná-la. A escola aqui não é um espaço de acontecimentos e a história de Allan/Lorena não se aprisiona a linearidade do tempo. Corporificar o espaço é em si mesmo um movimento fractal onde a *queeridade* da vida não se deixa esmorecer.

Considerações finais

O espaço corporificado é uma possibilidade de afirmação do corpo e do trabalho com as diferenças que tornam evidentes as existências nesses processos produtivos, entendendo que o corpo é infinito, o espaço corporificado não é mais uma forma de se adjetivar o espaço, mas sim uma perspectiva analítica de percepção da existência humana como um fator geográfico primordial na constituição espacial. Isso torna possível a construção de outros cenários envolvendo a relação entre espaço e escola por meio da corporificação, no qual tanto me inspiro no fazer geográfico de Catia Antonia da Silva (2014), que não se curva diante da enferrujada espada da Geografia hegemônica.

Corporificar aqui está mais para verbo de ação. Isso porque, na verdade, podemos entender que o espaço corporificado se constrói também pela existência humana ser compreendida como um fator geográfico necessário à produção do espaço. Portanto, sendo a escola um espaço produzido, ela também pode ser um espaço corporificado. Isso torna possível a evidência de corpos como o de Allan/Lorena no processo produtivo do espaço, demonstrando de que o corpo é inerente a esse processo e que a produção do espaço escolar não está isenta nesse movimento de corporificação espacial, assim como o processo de produção da diferença acaba por influenciar diretamente nessa relação corpo-espaço, que pode ser percebido na história de Allan/Lorena fazendo um recorte para o espaço escolar.

Os processos de produção espacial, do corpo e da diferença não se configuram como um processo único, mas que o processo de produção espacial não acontece sem o processo de produção do corpo, e vice-versa, havendo um emaranhamento entre esses processos que acontecem continuamente em simultaneidade, onde questões como as de gênero, raça e sexualidades vão se constituindo de modo fractal. Ao ponto que esses processos vão sendo produzidos, o processo de produção da diferença interfere diretamente neles. Por isso não é viável entendê-los desassociados entre si.

Além disso, refletir sobre esses processos dessa forma nos faz pensar sobre os modos de existência que grafam o espaço e possibilitam a produção da vida. Assim, espero ter conseguido esclarecer que o espaço corporificado é um espaço produzido que não desconsidera o processo de produção da diferença em seu próprio processo produtivo, porque isso seria impossível em uma leitura *queer* em fractal do espaço. Importante pensar também que esses processos produtivos são capazes de fazer muitas coisas, mas também de desfazê-las. Afinal, precisamos encarar, como nos lembra Judith Butler (2020a, p. 44), que “Somos desfeitos uns pelos outros. E se não o somos, falta algo em nós”, e a falta também é capaz de dizer muito até quando está em silêncio.

Por fim, o espaço corporificado não se restringe aos corpos humanos, levando em consideração que tantas outras criaturas também produzem e são produzidas pelo espaço. A questão é que para essa pesquisa, assumo um recorte de análise sobre os corpos humanos, mas nem todos eles, e sim os que estão presentes no espaço escolar. Acredito que corporificar o espaço possa ir muito além de trabalhar com pessoas na escola, e isso faz com que eu acredite ser necessária essa explicação sobre o caminho que decidi seguir na construção dessa pesquisa, que foi pensar sobre pessoas no espaço escolar. No mais, acredito que tais processos produtivos possam ser pensados e problematizados para seguirmos na constância desses movimentos de insurgência de vidas em dissidência.

Referências

- BARAD, Karen. Performatividade queer da natureza. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 3, n. 11, p. 300-346, 2020.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, v. 42, n. 1, p. 249-274, 2014.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2019.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.
- BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020b.
- CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- DESPRET, Vinciane. *O que diriam os animais?* São Paulo: Ubu editora, 2021.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. *A Dívida Impagável*. São Paulo: Casa do Povo, 2019.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. Pensamento fractal. *PLURAL*, v. 27, n. 1, p. 206-214, 2020.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. Corpus Infinitum com a professora Denise Ferreira da Silva da British Columbia University. *USPFFLCH*. YouTube, 2021. Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=ZfQnJZgxQIE&t=3693s>), data de acesso: 20 de junho de 2022.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- HEIDEGGER, Martin. *Essais et Conférences*. Paris: Gallimard, 1958.
- LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: N-1 edições, 2017.
- LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Trad. Emílio Martínez. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2013.
- LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEOgraphia*, v. 8, n. 2, p. 36-40, 2017.
- MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, v. 3, n. 5, p.05-20, jan./jun., 2013.
- Mary Nardini Gang. Rumo à mais queer das insurreições. In: *Bash Back! Ultraviolência queer: antologia de ensaios*. São Paulo: Crocodilo; N-1 edições, 2020.
- OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Geografias, existências e corporalidades discordantes: narrativas periféricas e Transfeminismo. *Anais do XIII ENANPEGE*. São Paulo, 2019.
- RANNIERY, Thiago. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a partir de Trajetórias Escolares de "Meninos Gays". *Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais*, v. 25, n. 51, p. 1-30, 2017.
- RANNIERY, Thiago. Educação após a intrusão de Gaia: o que o queer tem a ver com isso? *Revista E-Curriculum*, v. 17, p. 1436-1457, 2019.
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*. 21: 7-14, ago., 1996.
- SARTRE, Jean-Paul. *Situations Philosophiques*. Paris: Gallimard, 2010.
- SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo. *Por uma geografia das existências*. Rio de Janeiro. Consequência, 2014.
- SILVA, Joseli. Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia? In: AZEVEDO, Daniel; MORAES, Marcelo (Orgs.). *Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, Joseli; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma Geografia corporificada. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 41, v. 3, Dossiê “Geografias interseccionais: gênero, raça, corpos e sexualidades” p. 63-77, jul-dez, 2019.

SILVEIRA, Maria Laura. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, v. 40, n. 19, p. 81-91, 2006.

SOURIAU, Étienne. *Diferentes modos de existência*. São Paulo: N-1 edições, 2020.